

Prácticas pedagógicas prefigurativas: resignificar la educación en la salud pública*

Prefigurative Pedagogical Practices: Re-Signifying Education in Public Health

Práticas Pedagógicas Prefigurativas: Ressignificar a Educação em Saúde Pública

Recibido: 04 de noviembre de 2024. **Aceptado:** 02 de mayo de 2025. **Publicado:** 20 de noviembre de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.rgps24.pppr>

Patricia Eugenia Molano Builes^a

Secretaría Distrital de Salud de Bogotá, Colombia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4027-5335>

Fernando Peñaranda Correa

Universidad de Antioquia, Colombia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8863-5566>

Yadira Eugenia Borrero Ramírez

Universidad de Antioquia, Colombia O

RCID: <https://orcid.org/0000-0003-2559-4637>

Cómo citar Molano Builes, P. E., Peñaranda Correa, F. y Borrero Ramírez, Y. E. (2025). Prácticas pedagógicas prefigurativas: resignificar la educación en la salud pública. *Gerencia y Políticas de Salud*, 24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.rgps24.pppr>

^aAutora de correspondencia. Correo electrónico: pmolanobu@gmail.com



Resumen

La educación en el campo de la salud pública, biomédica y tradicional limita el carácter libertario y autonómico de una formación crítico-dialógica. Objetivo: comprender las prácticas pedagógicas y la construcción de sujetos críticos en los escenarios formativos de la Mesa por la Salud y la Seguridad Social de Antioquia (Medellín, Colombia) entre los años 2011 y 2018. Metodología: etnografía crítica. Resultados: el hacer común, a través del proceder dialógico como método relacional, dio forma a una praxis pedagógica prefigurativa, una praxis de sí y una praxis social. El hacer de lo diferente un lugar común se configuró como vector agonístico del movimiento popular por la salud. En el ámbito de lo pedagógico-crítico se configuraron subjetividades críticas con dimensiones pedagógicas, éticas, políticas y espirituales. La praxis, como condición de formabilidad, dio lugar a un concepto propio de formación. Conclusiones: la formación crítica, entendida como una forma particular de prefiguración, concreta la dialéctica formación-transformación (praxis de sí - praxis social) en una praxis pedagógica prefigurativa que anticipa en el presente educativo el futuro deseado. La educación en el campo de la salud pública requiere procesos de formación crítica que potencien praxis pedagógicas prefigurativas, capaces de subvertir la relación pedagógica dominante e instituir relaciones dialógicas que, desde la agonía de lo diferente, propicien escenarios pedagógicos críticos orientados a la construcción de una vida saludable (armónica, autónoma y digna) y de mayores niveles de justicia sociosanitaria.

Palabras clave: pedagogía, formación profesional, salud, organización social, educación.

Abstract

Education in the fields of public, biomedical, and traditional health often constrains the libertarian and autonomous potential of a critical-dialogical training approach. Objective: To understand pedagogical practices and the construction of critical subjectivities within the educational processes of the “Mesa por la Salud y la Seguridad Social de Antioquia” (Medellín, Colombia) between 2011 and 2018. Methods: Critical ethnography. Results: Collective action, grounded in dialogical interaction as a relational method, shaped a prefigurative pedagogical praxis—simultaneously a praxis of the self and a social praxis. The act of making difference a shared space emerged as an agonistic vector of the popular health movement. Within the realm of critical pedagogy, critical subjectivities were shaped, encompassing pedagogical, ethical, political, and spiritual dimensions. Praxis, as a condition for formative potential, gave rise to a distinct concept of education and training. Conclusions: Critical training, understood as a specific form of prefiguration, materializes the dialectic of formation-transformation (praxis of the self - social praxis) in a prefigurative pedagogical praxis that anticipates a desired future within present educational settings. Public health education demands critical training processes that foster prefigurative pedagogical practices capable of subverting dominant pedagogical relationships and establishing dialogical interactions that, through the tension of difference, cultivate critical pedagogical spaces oriented toward the construction of a healthy (harmonious, autonomous, and dignified) life and greater socio-health justice.

Keywords: Pedagogy, Professional training, Health, Social organization, Education.

Resumo

A educação nos campos da saúde pública, biomédica e tradicional frequentemente limita o potencial libertário e autonômico de uma formação crítico-dialógica. Objetivo: compreender as práticas pedagógicas e a construção de subjetividades críticas nos processos formativos da Mesa pela Saúde e Segurança Social de Antioquia (Medellín, Colômbia) entre 2011 e 2018. Metodologia: etnografia crítica. Resultados: a ação coletiva, por meio do proceder dialógico como método relacional, deu forma a uma práxis pedagógica prefigurativa — uma práxis de si e uma práxis social. O fazer do diferente um lugar comum configurou-se como vetor agônico do movimento popular pela saúde. No campo da pedagogia crítica, formaram-se subjetividades críticas com dimensões pedagógicas, éticas, políticas e espirituais. A práxis, como condição de formabilidade, deu origem a um conceito próprio de formação. Conclusões: a formação crítica, entendida como uma forma particular de prefiguração, concretiza a dialética formação-transformação (práxis de si - práxis social) em uma práxis pedagógica prefigurativa que antecipa, no presente educativo, o futuro desejado. A educação no campo da saúde pública exige processos de formação crítica que potencializem práticas pedagógicas prefigurativas, capazes de subverter a relação pedagógica dominante e instituir relações dialógicas que, a partir da agonia da diferença, favoreçam cenários pedagógicos críticos orientados à construção de uma vida saudável (harmônica, autônoma e digna) e a maiores níveis de justiça sociosanitária.

Palavras-chave: Pedagogia, Formação profissional, Saúde, Organização social, Educação.



Introducción

En Colombia persiste una crisis sanitaria que entraña una disputa por la concepción y materialización del derecho a la salud (DS) (1,2). En consecuencia, actores como el movimiento popular por la salud (MPS) emergen para disputar la mercantilización del derecho, develar fallas estructurales y proponer un nuevo modelo de salud que responda a las demandas insatisfechas por el Estado (3).

La Mesa por la Salud y la Seguridad Social de Antioquia (MESSA), expresión local del MPS en Antioquia, es un actor que mantiene el malestar y la indignación frente a la vulneración sistemática del DS, realizando acciones colectivas para visibilizar sus demandas relacionadas con la garantía de este derecho.

Por su parte, la educación en el campo de la salud pública desarrolla predominantemente prácticas desde un modelo educativo tradicional y biomédico (5,6), y, en menor medida, desde una educación crítico-dialógica, a pesar de las fortalezas que esta representa para valorar la vida, potenciar la formación y desarrollar capacidades crítico-reflexivas (7,8)

En Colombia existen experiencias de educación popular en salud desde los años setenta (9); sin embargo, no se documentan investigaciones que analicen las prácticas pedagógicas de la educación popular en salud, lo que evidencia vacíos teórico-empíricos en el campo. Igualmente, pocos estudios se interesan por lo que se aprende y se enseña en los procesos de organización social (10). Pensar el proceso educativo del movimiento social (MS) supone reconocer el carácter educativo de la acción colectiva y su capacidad para construir nuevas subjetividades, lo cual implica no solo revisar los distintos escenarios y momentos formativos (11,12), sino también acoger la concepción del MS como formador y sujeto pedagógico, cuyos repertorios son escenarios con potencial pedagógico (13,14).

Dada la relevancia de los movimientos por la defensa del DS en medio de la crisis sanitaria del país, y reconociendo su potencial para la formación de sujetos críticos garantes de derechos (15,16), esta investigación se propuso como objetivo general: comprender las prácticas pedagógicas y la construcción de sujetos críticos en los escenarios formativos de la MESSA entre los años 2011 y 2018.

Teóricamente, el estudio se sustenta en las teorías de la acción colectiva y la educación popular. La acción colectiva, como categoría, permite analizar las protestas y los MS, donde se expresan distintos intereses y se develan conflictos al interior de una sociedad. Las luchas o protestas sociales recurren a acciones contenciosas puntuales; en cambio, los MS exhiben alguna permanencia en el tiempo y se configuran para enfrentar inequidades y exclusiones, constituyéndose en una expresión organizada y propositiva de la sociedad en contextos específicos (17,18).



Los MPS se consideran sujetos políticos en tanto cuestionan el orden político vigente, inciden en las políticas públicas y contribuyen a la formación de ciudadanías críticas (19). Lo político se entiende como aquellos escenarios, prácticas y relaciones que desbordan la política institucionalizada e instituyen formas distintas de la política (20), las cuales atienden lo particular sin descuidar lo general-global, mediante un trabajo comprometido con la transformación social (21).

Cobra especial relevancia la categoría de prefiguración, recurrente en los movimientos populares de América Latina (AL), entendida como una anticipación de la sociedad imaginada, que acontece en la praxis actual y moviliza a actores sociales que adelantan acciones afirmativas para la construcción de una nueva institucionalidad (22,23).

La educación popular, como movimiento educativo, acoge prácticas socioeducativas identificadas con opciones éticas y políticas alternativas comprometidas con sectores populares (19). Como corriente pedagógica, la educación popular freireana constituye un aporte significativo de AL a la pedagogía mundial, al considerar la educación y la política en una relación dialéctica inescindible y al desarrollar prácticas educativas emancipatorias a través de la acción dialógica (24).

Así, la experiencia latinoamericana alberga un núcleo freireano común que evoluciona con los nuevos contextos y se enriquece conceptualmente. Dicho núcleo incorpora una lectura crítica del orden social y del papel de la educación en su reproducción; una intencionalidad ética y política orientada a la conquista de sociedades justas y democráticas; la construcción de sujetos históricos protagonistas del cambio social; la construcción de subjetividades críticas desde la educación; y el uso de metodologías dialógicas y participativas (19).

Es importante señalar que en la educación popular no existe un modelo único a seguir. Aplicar sus proposiciones implica rehacerlas permanentemente, por tanto, el método se entiende como una serie de principios educativos que deben ser recreados desde la realidad concreta (25). En este escenario, la práctica pedagógica es aquella que reflexiona sobre la naturaleza, identidad, intencionalidades, relaciones y contextos del proceso educativo (26).

La formación puede entenderse como un ascenso a la generalidad que requiere del sacrificio de la particularidad y constituye una tarea esencialmente humana (27). Para los movimientos populares, la formación política representa un concepto central, apropiado de manera generalizada en sus prácticas educativas. En este contexto, no se habla de enseñanza, sino de procesos de formación en los cuales los sujetos apropián conocimientos, valores y capacidades (19,22). A pesar de la centralidad de la idea de formación, no se cuenta con un concepto propio desde la educación popular, lo que evidencia la necesidad de profundizar en su comprensión y conceptualización (28).

Una perspectiva de salud pública centrada en la vida y en la capacidad de los sujetos para producirla abre alternativas para el abordaje teórico y práctico de los MS de carácter popular como sujetos políticos productores de vida y salud, con capacidad para generar, dentro y fuera del Estado, subjetividades críticas que amplíen las posibilidades de construir una vida saludable.

Método

La etnografía crítica, como método, permite comprender sentidos, relaciones y prácticas cotidianas, orientando la acción desde un interés crítico hacia una praxis transformadora. Este enfoque logra, desde lo particular, interpelar y recrear teorías de carácter general, ampliando desarrollos y horizontes de comprensión (29). En esta investigación se reconocieron las relaciones colaborativas inmersas en dinámicas de poder, y se adoptó un estilo narrativo de producción de conocimiento, tejido de manera procesual e intersubjetiva (29-31).

Para la construcción teórico-metodológica se consideraron no solo la selección del tema, sino también la proximidad con los actores del movimiento, la participación en escenarios formativos, la realización de observaciones y conversaciones no estructuradas, y la revisión teórica. La selección de los escenarios de la MESSSA se orientó con base en la sistematicidad y permanencia de sus acciones en el tiempo. Como escenarios intencionalmente formativos se eligieron las Escuelas Populares en sus cuatro versiones. Como escenario no intencionado de formación, pero sí de acción política, se seleccionó *Martes por la Salud*, un plantón permanente de denuncia pública realizado durante diez años, todos los martes entre las seis y siete de la noche en el Parque de Berrío (Medellín).

La selección de los participantes incluyó personas adultas, líderes(as) de organizaciones sociales de Medellín (gremiales, sindicales, informales, populares, culturales, de usuarios de servicios de salud, de pacientes y de mujeres), así como de algunos municipios cercanos, que participaron de forma continua en una o varias versiones de la Escuela Popular y/o *Martes por la Salud* durante al menos un año. No se contempló la participación de menores de 18 años, personas sin interés en la investigación o con vínculo ocasional en los escenarios formativos.

Como fuentes primarias se utilizaron entrevistas y archivos documentales de la MESSSA, incluyendo documentos escritos, visuales y audiovisuales. Como fuentes secundarias, se recurrió a la lectura de tesis, artículos y libros relacionados con la investigación, así como documentos sobre el contexto en el que se desarrollaron los escenarios formativos seleccionados. El trabajo de campo incluyó observación participante, entrevistas etnográficas (8 grupales y 1 individual) y el análisis de 238 documentos (Tabla 1).



Tabla 1. Documentos analizados

Tipo de documento	Cantidad
Relatorías	49
Actas	38
Fichas pedagógicas	28
Documentos de sistematización	20
Tutorías	19
Evaluaciones	21
Videos	36
Documentos de contexto	12
Entrevistas	8
Páginas de redes sociales	3
Tesis (Pregrado y maestría)	4

Fuente: elaboración propia.

Se realizó análisis temático, con apoyo del Software ATLAS. TI 8.2.4 y 9 (32, 33). Los resultados se socializaron en los escenarios de la MESSSA, artículos científicos y ponencias internacionales.

Resultados

Prácticas pedagógicas en los escenarios formativos de la MESSSA

La comprensión de las prácticas pedagógicas se abordó en las cuatro versiones de la Escuela Popular de la MESSSA, describiendo los siguientes componentes: matrices político-ideológicas discursivas, intencionalidades político-pedagógicas, proceso formativo, método implementado y relaciones pedagógicas construidas.

Matrices político-ideológicas discursivas

Las matrices fueron sintetizadas en cuatro nodos discursivos que alimentaron posturas éticas y políticas en defensa de la vida y la salud.

El primer nodo estuvo constituido por el discurso del DS, concebido como un derecho fundamental vinculado a un sistema de seguridad social integral y a un Estado protector, promotor de una vida digna y saludable. Este discurso basó su moralidad en la dignidad humana como fundamento para la garantía y protección de derechos, y se nutrió de corrientes de la teoría crítica, la medicina social y la salud colectiva latinoamericana (34,35).

El segundo nodo discursivo se construyó en torno al conflicto y la construcción de paz. El conflicto colombiano fue interpretado como resultado de la injusticia sociopolítica y la necesidad de acuerdos para acabar con la guerra. Este discurso planteó la interdependencia entre el DS y el derecho a la paz, donde la salud colectiva y la paz constituyen identidades traslapadas que convocan a contribuir en la construcción de una sociedad justa. Asimismo, reconoció la paz en una doble dimensión: como responsabilidad colectiva, que requiere acción sinérgica entre actores sociales para garantizar una vida digna, y como responsabilidad individual, que implica reconocer la diferencia, aprender a tramitar los conflictos mediante el diálogo y disponerse a sanar (34,35).

El tercer nodo se enmarcó en la educación popular desde una perspectiva freireana, entendida como educación liberadora que orientó el quehacer político-pedagógico y buscó contribuir a la formación de sujetos críticos capaces de transformar la sociedad. Este discurso promovió la denuncia ante la injusticia y la problematización de la realidad para coproducir subjetividades críticas que habilitan una praxis política emancipadora (34,35).

El cuarto nodo estuvo constituido por el discurso de lo popular, anclado a una matriz ideológica clasista, anticapitalista y permeado incipientemente por discursos antipatriarcales y decoloniales. Lo popular, en el marco de la legalidad, se asoció a un poder instituyente ejercido por fuera de la institucionalidad, con diversos niveles de articulación entre lo institucional y lo popular, siempre que no se renuncie a su politicidad ni a la lucha por mayores niveles de autonomía. Este discurso facultó a los actores para decidir y actuar en el campo político, en disputa constante con las políticas neoliberales del Estado colombiano, identificado como antagonista principal de los intereses populares (34,35).

Intencionalidades político-pedagógicas

Las prácticas pedagógicas se orientaron desde una perspectiva crítico-popular, con la intencionalidad político-pedagógica de coproducir subjetividades críticas capaces de discernir la realidad social mediante la adquisición y/o construcción de conocimientos, y el fomento de procesos de concienciación crítica para la acción política. La MESSA promovió no solo un discernimiento epistémico, sino también un entendimiento propio de la racionalidad ética y política, vinculado a la articulación entre principios, sentimientos, pensamientos y acciones (34,35).

El proceso formativo

En las Escuelas Populares, el proceso formativo se caracterizó por una planeación colectiva y participativa minuciosa, donde la asignación de responsabilidades y el uso de diversos instrumentos resultaron fundamentales para orientar el quehacer pedagógico. La evaluación formativa permitió retroalimentar la experiencia con elementos reflexivos. Aunque la mayoría de personas aceptaron el reto pedagógico, algunas no lograron adaptarse.

Metodológicamente, las sesiones fueron orientadas por un dispositivo denominado *tripletas*, conformadas por un(a) integrante del equipo pedagógico de la MESSSA y dos participantes de la escuela. Cada tripleta se encargó de orientar una sesión con base en tres momentos: partir de la experiencia, profundizar en la teoría y realizar una síntesis teórico-práctica. Este dispositivo devino en una experiencia de trabajo colectivo y apropiación de aprendizajes con réditos pedagógicos significativos (34-36).

Pese a la riqueza de las sesiones, se identificó una saturación de actividades, salvo en aquellas de carácter reflexivo, que requerían mayor tiempo para propiciar el diálogo. Se destacaron estrategias analíticas, lúdico-artísticas, de investigación, comunicativas, tutoriales y de afrontamiento, cada una con diferentes alcances y posibilidades. En cuanto a los contenidos, se señaló la necesidad de avanzar del esbozo de nociones hacia conceptos y teorías; realizar síntesis teóricas con mayor rigor; aterrizar lo abstracto en lo concreto; manejar asimetrías en el conocimiento; ajustar temáticas de acuerdo con expectativas y coyunturas, y abordar con tacto los temas sensibles, acompañándolos de ritualidad (34-36).

Entre los aprendizajes se identificó la construcción de múltiples saberes, en especial aquellos que ampliaron la dimensión social y política de la salud. También se destacó el desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo y la participación en debates con mayor propiedad. En cuanto al rol de educadores(as), se señalaron como capacidades fundamentales: entender, permitir ser, distender, autorizarse a no saber y desaprender. Como elementos que deberían permanecer se destacaron: la educación popular como horizonte, la construcción colectiva, partir de la experiencia, el diálogo de saberes, el reconocimiento de la diferencia, los vínculos afectivos, la horizontalidad en las relaciones, la autonomía política y la investigación crítica (34-36).

Respecto a los modos de aprendizaje, se mencionaron: el ejemplo, la escucha reflexiva, la práctica, la problematización de la vida cotidiana, la apertura y motivación, las explicaciones claras, contextualizadas e historizadas, y la asignación de responsabilidades. Lo significativo del proceso estuvo en la posibilidad de aprender junto a otros(as), de manera distinta (34-36).

Las principales tensiones se relacionaron con la capacidad de ser flexibles, la comunicación interna, presiones externas, liderazgos individualistas y autoritarios, y la articulación entre lo

popular y lo institucional. Las dificultades para la sostenibilidad del proceso incluyeron la escasez de recursos económicos, de talento humano y de recursos logísticos y administrativos. Las organizaciones señalaron problemas como sobrecarga de trabajo en líderes(as), baja participación de sus bases, escepticismo, conflictos por posturas político-ideológicas distintas y coyunturas políticas que debilitaron su accionar (34-36).

En cuanto a los retos políticos del proceso formativo, se mencionó la necesidad de fortalecer procesos de crecimiento, relacionamiento, articulación e incidencia política con las organizaciones participantes y el movimiento popular. También se planteó la importancia de escalar internacionalmente las denuncias por vulneraciones del DS y la estigmatización política. En el plano pedagógico, se destacó como reto fundamental asumir una educación con perspectiva crítico-dialógica, lo que implica un rol activo en el aprendizaje y la desjerarquización de las relaciones pedagógicas, aceptando la diferencia para articularla en la construcción de un proyecto político común (34-36).

El método: un entretejido relacional

Entendido el método como una serie de principios educativos recreados en contexto, se evidenciaron dos fundamentos centrales del proceder pedagógico en la educación popular: la construcción colectiva y el diálogo, resignificados a la luz de la experiencia en los escenarios formativos.

Primero, como principio metódico de la educación popular se valoró, más que la construcción colectiva de conocimientos, el *hacer colectivo*, es decir, la relación construida con otros(as) durante el pensar, pero también durante el sentir y hacer compartido. Las *tripletas* se constituyeron en un dispositivo eficaz para concretar dicho hacer. Asignar responsabilidades en la preparación y realización de sesiones formativas permitió a las personas descubrir su capacidad para construir con otros(as). En consecuencia, la *tripleta* facilitó hacerse cargo colectivamente de la formación a través de un triple esfuerzo: hacerse cargo de sí, pese a los propios límites; hacerse cargo de otros(as), pese a la diferencia; y hacerse cargo de la sesión, pese a la incertidumbre. Así, el *hacer común* se configuró como la posibilidad de construir lo común a partir del hacer colectivo, entendido este no como identidad preconstituida, sino como rasgo tejido con otros(as), como una forma relacional construida entre diferentes que deviene común a través del hacer. Como se expresó en una de las escuelas: “El lenguaje común es el resultado del hacer, más que de hablar un mismo idioma y más que unificar el discurso” (Hombre joven, estudiante de medicina - J).

Segundo, la acción dialógica no se restringió a los saberes ni al intercambio cultural que implica. En las Escuelas Populares emergieron tres caminos para transitar el diálogo: el encuentro, el entendimiento y el debate. El diálogo, entendido como tipo de relación, propició el acercamiento a la diferencia mediante el encuentro; el discernimiento de la realidad y la búsqueda de consensos a través de la problematización, en aras de un mejor entendimiento; y el posicionamiento frente al mundo mediante el debate en escenarios de disputa política.



Relaciones pedagógicas

La relación pedagógica constituye el corazón de la práctica: no existe intencionalidad, discurso, contenido ni proceso que no se concrete en el vínculo entre los sujetos. En las Escuelas Populares se avanzó en la construcción de relaciones pedagógicas que rompieron con la verticalidad preestablecida, generando el desplazamiento de posiciones instituidas a partir de una conciencia del propio poder, ya sea para contenerlo o para potenciarlo con el fin de aproximar la simetría deseada. Sin embargo, esta disposición simétrica no siempre se logró, ya que consciente o inconscientemente, en ocasiones se traspasó la delgada línea entre dirigir e imponer.

Construcción multidimensional y crítica de los sujetos

La comprensión de los procesos de configuración multidimensional y crítica de los sujetos se abordó tanto en las Escuelas Populares como en *Martes por la Salud*, y fue construida mediante redes relationales en ATLAS.ti. Aunque la intencionalidad político-pedagógica giró principalmente en torno a la formación de un sujeto político comprometido con la defensa del DS, dicha configuración fue interpelada por múltiples dimensiones de la realidad que atravesaron el campo de lo pedagógico. Esto dio lugar a un tipo de sujeto que expresa su subjetividad no solo a través de lo educativo o lo político, sino también mediante dimensiones éticas y espirituales.

Lo ético

Conscientes de la historicidad de lo ético, se buscó elucidar los componentes de un constructo ético en los escenarios formativos, con el fin de destacar los principios fundantes de moralidad en vínculo con un conjunto normativo que configuró su propio orden moral a partir de unos fines que orientaron la praxis.

Los principios fundantes de moralidad fueron: el reconocimiento, estrechamente vinculado con la autoafirmación, la dialogicidad y la construcción de memoria; la dignidad, identificada como principio de derechos, que junto con la autonomía constituyó una conquista hacia mayores niveles de justicia y libertad; la responsabilidad, entendida como una carga moral consciente que permite sopesar las acciones y asumir las decisiones; y el cuidado de la vida propia y ajena.

La configuración del orden moral, integrada por lo axiológico, así como por sentimientos y actitudes morales, destacó valores como la tolerancia, la solidaridad, la amistad y la esperanza. Entre los sentimientos morales positivos, sobresalieron el amor, como motor imprescindible para construir el mundo deseado, y la empatía, como sentimiento necesario para involucrarse en esa construcción. Asimismo, sentimientos morales negativos como el miedo al riesgo y la incertidumbre fueron identificados como desafíos que es necesario controlar para conquistar mayores niveles de libertad. Se incluyeron también la angustia y la indignación, sentimientos



ambivalentes que, a pesar de su connotación negativa, se convirtieron en potentes movilizadores de la acción moral.

En cuanto a las actitudes morales, se destacaron positivamente la confianza —necesaria para motivar la acción—, el compromiso —como respuesta al principio de responsabilidad— y las disposiciones de servicio y acogida. Entre las actitudes negativas se señalaron el individualismo y la indiferencia, que propician la condena colectiva, así como el asistencialismo, que despolitiza y niega la posibilidad de hacerse cargo de lo que corresponde. Finalmente, la praxis en los escenarios formativos de la MESSSA estuvo orientada hacia el logro del bien común, expresado en mayores niveles de justicia sociosanitaria, paz con justicia social y vida saludable.

Lo político

La dimensión política se vinculó con la disputa por el poder hegemónico y por aquel poder que se expresa en las relaciones sociales cotidianas, más allá de los escenarios de la política instituida. Se entendió la política como lo instituido y lo político como lo instituyente, que permite imaginar y ejercer formas distintas de hacer política. Esta dimensión se comprendió a partir de cuatro ejes: la construcción de identidad y sentido de lo popular; los procesos organizativos en la lucha por la salud; la praxis política; y los liderazgos políticos.

La comprensión de lo político reveló no solo la existencia de una identidad construida en torno a la defensa del DS, sino también una identidad vinculada con lo popular, entendido como espacio de confluencia e identificación entre distintos sujetos y luchas. Esta identidad popular implicó asumir un destino compartido, articular organizaciones y sectores para construir fuerza en la unidad y equilibrio en la diversidad. Se trató de un esfuerzo orientado a crear alianzas y generar confianza como condición para subvertir lo instituido y cimentar las bases de una nueva totalidad.

Se reconoció que no toda acción política en el marco de las luchas por la salud constituye en sí misma una praxis política, ya que esta exige una práctica reflexiva, comprometida y crítica, fruto del hacer colectivo orientado hacia fines concretos. En este sentido, el desarrollo de una verdadera praxis política se concibió como condición de formabilidad en los escenarios de la MESSSA. Así, la Escuela Popular fue entendida como una praxis política que logró enraizar en el presente educativo las relaciones que se aspiran en el futuro, donde se concreta una vida saludable.

La construcción de liderazgos políticos instituyentes evidenció que estos emergen desde abajo y con el tiempo, dando lugar a una subjetividad político-popular afirmada mediante el desarrollo de una conciencia, una postura y una praxis política crítica.



Lo espiritual

La dimensión espiritual se presentó como la posibilidad de entrar en contacto, a través del espíritu, con un universo trascendente que habilita una experiencia sensible y conmovedora de conexión con la divinidad presente en uno(a) mismo(a), en los(as) otros(as) y en la naturaleza. Esta espiritualidad, entendida como un todo místico, contiene y equilibra. Para muchas personas, la relación con la divinidad fue parte fundamental de su cotidianidad, permitiendo restablecer un equilibrio perdido, armonizarse y disponerse a sanar.

La sanación adoptó diferentes formas: el encuentro amoroso con otros(as), el diálogo, la construcción de memoria, la meditación, el perdón y la oración; algunas de estas prácticas fueron consideradas sagradas por su capacidad de vinculación con lo divino.

En los escenarios formativos de la MESSSA, la subjetividad espiritual emergió de una comprensión profunda del sentido de lo humano en el terreno de lo ético. En contraposición, se identificaron rasgos de lo no humano, que se articularon con una nueva dimensión que excedió la religiosidad y se configuró como posibilidad de sanación y construcción de una vida armónica mediante diversas prácticas rituales.

De este modo, las dimensiones ética, política y espiritual que interpelan a los sujetos dieron origen a distintas subjetividades singulares en el campo pedagógico-crítico. Finalmente, como expresión subjetivada de manera colectiva, se destacó el constructo de *hacer del mundo un buen vivadero*, es decir, *hacer vida saludable* como aspiración de vida buena. Esta se constituyó en una subjetividad colectiva, multidimensional y críticamente apropiada por los sujetos en los escenarios formativos, donde el DS se erigió como soporte vital de un horizonte más amplio: la vida saludable como vida armónica, autónoma y digna.

Discusión

La comprensión de las prácticas pedagógicas en los escenarios formativos de la MESSSA permitió elucidar el *hacer común* mediante el proceder dialógico como un método educativo relacional propio: una praxis pedagógica de carácter prefigurativo que implicó hacerse cargo de sí, de otros(as) y del mundo. Asimismo, dilucidó lo popular como un poder instituyente que disputa el orden neoliberal, pero también como una identidad construida entre distintos sujetos y luchas, que busca hacer de lo diferente un lugar común para todos(as). Esto conlleva un esfuerzo de unidad en la diversidad como fuerza unitaria para romper lo instituido y equilibrio entre fuerzas para cimentar una nueva totalidad.

En relación con estos resultados, a continuación, se discuten como hallazgos relevantes: *lo crítico* en los escenarios formativos, *el hacer común prefigurativo*, *la agonía de lo diferente* y *la*

praxis como condición de formabilidad en la acción colectiva, lo cual dio origen a un concepto propio de formación crítica.

Lo crítico como telón de fondo

Frente a la necesidad de comprender las prácticas pedagógicas de la MESSSA en medio de los claroscuros de prácticas autodenominadas críticas por los movimientos sociales contemporáneos, que en ocasiones reproducen lógicas del poder dominante (22,37,38), *lo crítico* emergió con frecuencia como una perspectiva teórica con fundamentos epistémicos, éticos y políticos de carácter transformador, y rara vez como un tipo de racionalidad.

Este traslape obliga a diferenciar lo crítico como racionalidad y como teoría. Como racionalidad, refiere a una cualidad del pensamiento que permite distanciarse de la realidad para analizarla y juzgarla bajo criterios específicos (39). Constituye una capacidad que debería acompañar todo pensamiento, más allá de las adscripciones epistémicas, pues habilita el discernimiento sobre la realidad. También se entiende como discernimiento práctico, que permite compaginar racionalidades éticas y políticas a través del proceder dialógico. Ya advertía Geertz la diferencia entre comprender como discernimiento y como concordancia (40).

Así, *lo crítico* trasciende la formación de una conciencia crítica, propia de la educación popular, e implica una disposición comprometida para concordar en medio de la diferencia. Esto exige, del encuentro pedagógico, la suspensión de pretensiones particulares expresadas en subjetividades diversas para dar lugar a una generalidad instituyente de una praxis social crítica.

Desde una perspectiva teórica crítica, *lo crítico* excede la capacidad de denuncia. Por tanto, quedarse en la denuncia (crítica-negativa) resulta insuficiente e incluso desesperanzador. En contraste, *lo crítico* como potencia transformadora constituye una apuesta ética, política y epistémica no solo ante las injusticias, sino también frente a la posibilidad de anunciar otra realidad desde la acción comprometida (24,41). Una racionalidad crítica exige discernir la realidad, denunciar las injusticias y concordar con otros(as) en una praxis social transformadora (42).

Ello demanda prefigurar el tipo de relaciones justas y necesarias. Siguiendo a Marx en la segunda tesis sobre Feuerbach: “Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento” (43). Esa terrenalidad requiere, como praxis prefigurativa, la capacidad de encarar contradicciones, romper con la dominación e instituir en el presente la razón del mañana: una emergencia del futuro imaginado.

El hacer común prefigurativo

El concepto de *lo común* se ha vinculado históricamente con los movimientos urbanos como praxis instituyente, implicando una prefiguración: una “cierta inmanencia del fin en la lucha por



el fin” (44). En esta investigación, lo relevante no fue concebir *lo común* como una finalidad ético-política o como un bien fijo por alcanzar, ni como una identificación colectiva que congrega (45), sino como verbo: un resultado dinámico de una praxis instituyente.

Hacer común designa relaciones que exceden toda predeterminación. Se funda en una acción dialógica que, frente a tareas colectivas, conjuga y tensiona intenciones e intuiciones que se hacen comunes en el caminar colectivo. Esta praxis prefigurativa se opone al neoliberalismo al transgredir formas de dominación insertas en las relaciones cotidianas.

Lo colectivo en *hacer común* no remite a identidad, sino a una forma de relación y producción social, con arraigo formativo multidimensional. Desde lo ético, implica responsabilidad consigo y con los demás; desde lo político, frente al poder; desde lo pedagógico, ante el saber; y, desde lo espiritual, con la totalidad.

Este *hacer común* se desliga de la rigidez de lo instituido y se abre a una política instituyente, liberada de la noción de lo colectivo como propiedad. En consecuencia, *lo común* no se opone a *lo diferente*, sino que es su agonía. No se basa en una propiedad, sino en una deuda, un deber o un destino compartido (46,47). En los escenarios formativos de la MESSSA, esto logró constituirse como entretejido metódico y praxis pedagógica prefigurativa de un mundo por venir.

La agonía de lo diferente

Esta noción emergió en *Martes por la Salud* al reconocer elementos de la cotidianidad como emociones conflictivas, riesgo, incertidumbre, encuentros y desencuentros entre sujetos diversos. El *hacer común prefigurativo* permitió comprender la agonía de lo diferente en tres sentidos: angustia, agonística y lucha.

Agonía como angustia

La angustia apareció como un sentimiento ambivalente: entre la inmovilidad del dolor y la pulsión por superarlo; entre lo normal y lo agobiante ante lo desconocido. Kierkegaard la describe como desproporción que exige una continua reconfiguración del sujeto (48). En los procesos formativos, se identificó como parte constitutiva de la subjetivación: devenir otro(a) frente a un futuro incierto.

La diferencia puede provocar ansiedad y deseo de neutralizarla (49), pero también puede impulsar la acción. Sartre lo señala: decidir genera angustia, pero esta es condición de la acción responsable (50). Asumir el riesgo como condición existencial permite entender que nuestra vida, aunque finita y expuesta, se transforma al estar juntos(as), avanzando incluso en medio de la angustia (25).



Agonía como agonística

El discernimiento implica problematizar con otros(as) la realidad, los saberes y los puntos de vista (51). El diálogo crítico recoge las tres formas del proceder dialógico identificadas: el encuentro para acortar distancias, el entendimiento desde la problematización y el debate como disputa de poder. Esta agonística requiere disposición al encuentro con la diferencia como fin en sí mismo, sin caminos predefinidos. Buber afirma que “toda mediación es un obstáculo” (53): el diálogo real acontece en el reconocimiento mutuo, no en la imposición de argumentos (54).

Así, el diálogo agónico abre posibilidades de entendimiento en las que “ya no se sigue siendo quien se era” (27). Disentir y confrontar el poder mediante la problematización forma parte esencial de esta agonística (55).

Agonía como lucha

La agonía como lucha remite a la unión de esfuerzos sostenidos hacia los fines del MPS. Esta lucha no es solo por ser más, sino por hacer más y llegar más lejos. No parte de la igualdad, sino de la diferencia, que permite asumirse responsablemente. Como señala Badiou, la política trata de “crear la igualdad desde la masa” (56). Así, las alianzas estratégicas y la confianza construida en la acción colectiva son la argamasa del movimiento popular.

La praxis como condición de formabilidad en la acción colectiva

Afirmar el carácter formativo de la acción colectiva puede ser equívoco. No toda acción política forma; la condición de formabilidad es la *praxis*: una práctica reflexiva, comprometida y crítica, fruto del hacer común orientado por fines. Si bien la educación popular sigue el método práctica-teoría-práctica, este por sí solo no garantiza formación. No todas las acciones del MPS constituyen praxis —algunas son activismo sin reflexión o denuncias reiteradas sin horizonte transformador—; por tanto, no todos los escenarios del movimiento son formativos, aunque potencialmente sí lo sean.

Es en el *hacer común prefigurativo* en el que acontece la formación. Esta se entiende como categoría abarcadora, que acoge la multidimensionalidad de lo pedagógico en los movimientos populares. Es objeto sustancial de reflexión pedagógica-crítica, en el que la praxis se afirma como condición de formabilidad en los repertorios de acción colectiva. En tal sentido, los movimientos y organizaciones populares devienen escenarios de formación en síntesis dialéctica con la transformación social.

Praxis de sí y praxis social dan cuenta de las posibilidades que ofrecen estos escenarios para apropiarse de móviles éticos, políticos, estéticos, educativos e incluso espirituales que interpelan al sujeto en su devenir otro(a) con otros(as), en la construcción de un mundo común.



Conclusiones

Esta investigación permitió, en primer lugar, comprender la necesidad de apropiar *lo crítico* no solo como una teoría, sino como un tipo de racionalidad que habilita el discernimiento epistémico y práctico, con la intención de concordar con otros(as) en el marco de una praxis transformadora. Este enfoque reconoce *lo crítico* como una cualidad del pensamiento comprometido, que posibilita no solo la denuncia, sino también la construcción compartida de horizontes de transformación social.

En segundo lugar, se identificó la necesidad de acoger críticamente la *multidimensionalidad del campo* pedagógico, reconociendo la coexistencia de dimensiones que exceden lo epistémico y permiten una comprensión más amplia de aspectos constitutivos de lo humano. Dimensiones vinculadas con el ser, el deber ser, el poder, el querer y el trascender se entrecruzan en los procesos formativos, que no están restringidos a la adquisición de saberes, sino que interpelan ética, política, y espiritualmente al sujeto y su vínculo con otros(as) y con lo otro.

Por otro lado, se destaca que la eficacia del movimiento popular por la salud (MPS) no depende únicamente de la concreción del derecho a la salud en interdependencia con otros derechos, sino también de la capacidad de *resignificar la salud* en vínculo con la posibilidad de *hacer, junto con otros(as), vida saludable* como vida buena. Esta vida buena es comprendida como armónica, autónoma y digna, desligada del complejo médico-industrial y de sus lógicas de atención centradas en la enfermedad y la medicalización de la vida. En contraposición, se propone recuperar la capacidad de equilibrar y sanar, así como coproducir formas colectivas de hacer vida saludable que instituyan relaciones más horizontales y enfrenten las extralimitaciones del poder instituido.

Finalmente, se enfatiza que la educación en el campo de la salud pública requiere procesos de *formación crítica*, entendida como una forma particular de prefiguración en la que la dialéctica formación-transformación se concreta en una praxis pedagógica prefigurativa. Se trata de una praxis de sí y una praxis social que anticipa, en el presente educativo, el futuro deseado. Esta praxis subvierte la relación pedagógica dominante e instituye relaciones dialógicas que, desde la agonía de lo diferente, propician escenarios pedagógicos críticos, orientados a la construcción de una vida saludable y a la conquista de mayores niveles de justicia sociosanitaria.

Agradecimientos

A las personas de la MESSSA y a quienes luchan por la vida autónoma, armónica y digna. A Minciencias- (Beca Doctorado Nacional 647 de 2014), que financió mis estudios doctorales.



Referencias

1. Useche B, Ahumada J, Cediel W. Por un nuevo modelo de salud sin aseguramiento. Deslinde. 2015;57(2):26-8. Disponible en: <https://deslinde.co/por-un-nuevo-modelo-de-salud-sin-aseguramiento/>
2. Franco S. ¿Se justifica la lucha por la salud en el ordenamiento legal? Reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas. En: Tetelboin C, Laurell AEC, editores. Por el derecho universal a la salud. Una agenda Latinoamericana de análisis y lucha. CLACSO; 2015. p. 121-38.
3. Borrero Y. Luchas por la salud en Colombia. Bogotá: Sello editorial Javeriano; 2015.
4. Morales P. El movimiento por la salud de la ciudad de Medellín. Una forma de acción colectiva [Tesis de Maestría]. Medellín: Universidad de Antioquia; 2019.
5. Díaz P, Peñaranda F, Cristancho S, Caicedo N, Garcés M, Alzate T, et al. Educación para la salud: perspectivas y experiencias de educación superior en ciencias de la salud, Medellín, Colombia. Rev Fac Nac Salud Pública. 2010;28(3):221-30. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/fnsp/article/view/5202>
6. Zea-Bustamante LE. La educación para la salud y la educación popular, una relación posible y necesaria. Rev Fac Nac Salud Pública. 2019;37(2). Disponible en: <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v37n2a07>
7. Vidal ECF, Saraiva KRO, Dodt RCM, Vieira NFC, Barroso MGT. Democracia e participação cidadã: um debate sobre as práticas de educação em saúde. Rev Gaúcha Enferm. 2008;29(3):475-80. Disponible en: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rge/article/view/6777>
8. Vivero Arriagada LA. La educación popular como paradigma y metodología de acción en salud familiar. Cienc Enferm. 2013;19(3):111-6. Disponible en: <https://revistas.udc.cl/index.php/cienciayenfermeria/article/view/8817>
9. Zea-Bustamante LE. Una mirada histórico pedagógica a la intersección de los campos de la educación popular y la Salud en Colombia. Décadas de 1960, 1970 y 1980. [Tesis doctoral]. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación; 2017.
10. Baraldo N. Educación en y desde los movimientos sociales: ¿nuevo objeto y nuevos abordajes en educación? Algunas tendencias en estudios recientes. Cuadernos Educ. 2010;8(8):167-76. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/803/758>
11. Delgado-Salazar R. Educación para la ciudadanía desde la acción colectiva. Magis Rev Int Investig Educ. 2011;4(7):201-10. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3564>
12. Michi N, Di Matteo J, Vila D. Movimientos sociales y procesos formativos. Rev Polifonías. 2012;1(1):22-41.
13. Zibechi R. Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales; 2007.
14. Torres Carrillo A. Prácticas educativas en movimientos sociales de América Latina. Folios. 2017;2(46):3-14. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n46/0123-4870-folios-46-00003.pdf>



15. Delgado-Salazar R. Educación para la ciudadanía desde la acción colectiva. *Magis Rev Int Investig Educ.* 2011;4(7):201-10. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3564>
16. Musolino C, Baum F, Freeman T, Labonté R, Bodini C, Sanders D. Lecciones de activistas de salud global sobre la construcción de movimientos sociales para la Salud para Todos. *Int J Equity Health.* 2020;19(1). Disponible en: <https://doi.org/10.1186/s12939-020-01232-1>
17. Archila M. Vida, pasión y... de los movimientos sociales en Colombia. En: *Movimientos Sociales, Estado y democracia en Colombia.* Bogotá: ICANH; 2001. p. 16-46
18. Archila M. Los movimientos sociales y las paradojas de la democracia en Colombia. *Controversia.* 2006; 186:10-32. Disponible en: <https://revistacontroversia.com/index.php/controversia/article/view/175>
19. Torres Carrillo A. *La Educación Popular: Trayectoria y actualidad.* Bogotá: El Buho; 2012.
20. Retamozo M. Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social. *Rev Mex Cienc Polít Soc.* 2009;51(206):69-91. Disponible en: <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcps/article/view/41034>
21. Giroux HA. *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, Cultura y enseñanza.* Buenos Aires: Amorrtu; 2003.
22. Palumbo MM. *Dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política;* 2017.
23. Minuchin L. De la demanda a la prefiguración. *Historia del derecho a la ciudad en América Latina. Territorios.* 2019;(41):271-94. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.6363>
24. Freire P. *La pedagogía del oprimido.* 30^a ed. Buenos Aires: Siglo XXI; 2002.
25. Freire P, Faundez A. *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes.* Buenos Aires: Siglo XXI; 2013.
26. Ortega P. *La pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos.* Univ Humanística. 2009;31:26-34. Disponible en: <https://doi.org/10.17227/01212494.31pys26.33>
27. Gadamer HG. *Verdad y Método I.* 5^a ed. Salamanca: Ediciones Sigueme; 1999.
28. Barragán D, Mendoza C, Carrillo A. “Aquí todo es educativo”: saberes pedagógicos y prácticas formativas en organizaciones populares. *Folios.* 2006; 23:15-28. Disponible en: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RF/article/view/10186>
29. Geertz C. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En: *La interpretación de las culturas.* Barcelona: Editorial Gedisa; 1993.
30. Guber R. *La etnografía: método, campo y reflexividad.* 2^a ed. Buenos Aires: Siglo XXI; 2001.

31. Boragnio A. Nuevas formas de abordar los trabajos etnográficos: la mirada de la etnografía crítica. *Rev Latinoam Metod Investig Soc.* 2014;4(7):78-81. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/realmis/article/view/11>
32. Rockwell E. La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós; 2009.
33. Braun V, Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qual Res Psychol.* 2006;3(2):77-101. Disponible en: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
34. Caicedo DM, Carrascal AK, Ramírez DA. Dinamización y sistematización de la experiencia de la Escuela Popular de Líderes en Salud y Seguridad Social. Medellín: Fundación Universitaria San Martín, Facultad de Medicina; 2013.
35. Mesa Intersectorial de Antioquia por el Derecho a la Salud (MIAS). Construcción colectiva del derecho a la salud: una iniciativa desde la educación popular [informe]. Medellín: Facultad Nacional de Salud Pública, Universidad de Antioquia; 2016.
36. Arango E. La Escuela Popular de Líderes en Salud y Seguridad Social de Medellín: análisis de una trayectoria de formación ciudadana en salud, 2011-2015 [tesis]. Medellín: Universidad de Antioquia; 2015.
37. Gore J, Manzano P. Controversias entre las pedagogías: discursos críticos y feministas como regímenes de la verdad. Madrid: Ediciones Morata; 1996.
38. Kohan W. Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar. Buenos Aires: Libros del Zorzal; 2008.
39. Torres Carrillo A. Formación de pensamiento crítico desde la educación popular. *Rev Educ Cult.* 2017; (119):1-10. Disponible en: https://revistavirtual.fecode.edu.co/images/revitas_101-134/Revista%20Educaci%C3%B3n%20y%20Cultura%20No.%20119.pdf
40. Geertz C. Nova luz sobre a antropología. Río de Janeiro: Jorge Zahar Editor; 2001.
41. Freire P. Política y educación. 2^a ed. Buenos Aires: Siglo XXI; 1997.
42. Masi A. El concepto de praxis en Paulo Freire. En: Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía. 1^a ed. Buenos Aires: CLACSO; 2008. p. 75-82.
43. Marx K, Engels F. Obras escogidas. Moscú: Editorial Progreso; 1955.
44. Dardot P, Laval C. La institución de lo común: ¿un principio revolucionario para el siglo XXI? Entrevista a Pierre Dardot y Christian Laval por Patrick Cingolani y Anders Fjeld. *Rev Estud Soc.* 2019; (70):65-77. Disponible en: <https://doi.org/10.7440/res70.2019.06>
45. Robayo A, Jiménez C, Puello-Socarrás JF, Rodríguez M. Lo común: alternativas políticas desde la diversidad. Bogotá: Ediciones Planeta Paz; 2017.
46. Garcés M. Un mundo común. España: Ediciones Bellaterra; 2013.
47. Katzer L. Entre universalismos y particularismos: notas sobre “Teorías de lo común” a propósito de la etnopolítica contemporánea. *Estud Filos Práct Hist Ideas.* 2014;16(1):45-52. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/158832417.pdf>

48. Gron A. El concepto de la angustia en la obra de Kierkegaard. *Thémata Rev Filos.* 1995;(15):15-30. Disponible en: <https://institucional.us.es/revistas/themata/15/02%20Grom.pdf>
49. Sennett R. Juntos: rituales, placeres y política de cooperación. Barcelona: Anagrama; 2012.
50. Gómez C, editor. Doce textos fundamentales de la ética del siglo XX. Madrid: Alianza Editorial; 2002.
51. Freire P. ¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural. 2^a ed. Buenos Aires: Siglo XXI; 1984.
52. Sayão L. Olimpiadas de filosofía do Rio de Janeiro: o pensamento na roda. 1^a ed. NEFI; 2020.
53. Buber M. Yo y tú. Barcelona: Editorial Herder; 2017.
54. Díaz C. Introducción al pensamiento de Martin Buber. 3^a ed. Madrid: Institute Emmanuel Mounier; 1990.
55. Muguerza J. La alternativa del disenso. En: El fundamento de los derechos humanos. Madrid: Editorial Debate; 1989. p. 19-56.
56. Badiou A, Truong N. Elogio del amor. Barcelona: Editorial Mandius; 2009.

Notas

* Artículo de investigación

